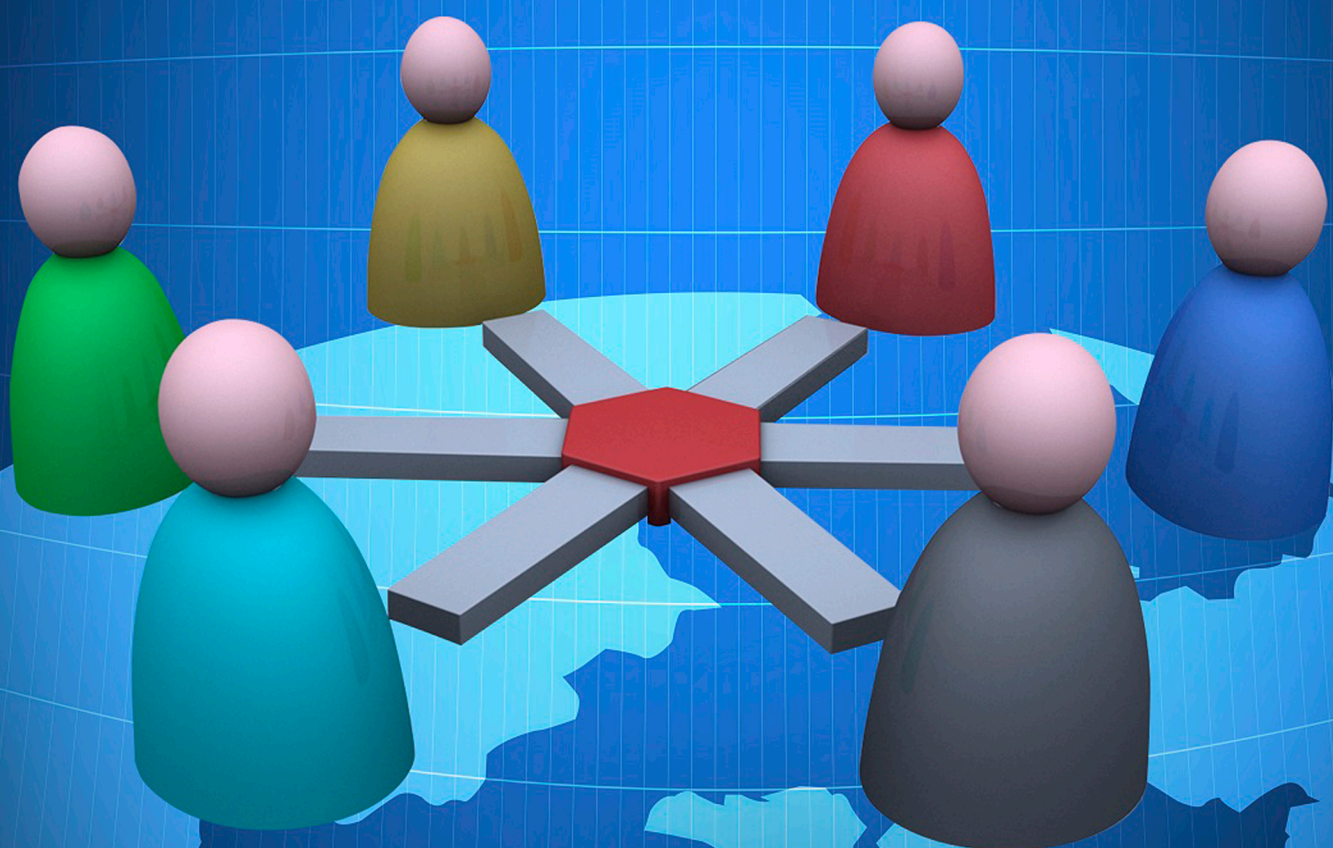




Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

XIV JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Investigació, innovació i ensenyament universitari:
enfocaments pluridisciplinars



JORNADAS
DE REDES DE INVESTIGACIÓN
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

XIV

Investigación, innovación y enseñanza universitaria:
enfoques pluridisciplinares

Coordinadores i coordinadors / *Coordinadoras y coordinadores:*

María Teresa Tortosa Ybáñez

Salvador Grau Company

José Daniel Álvarez Teruel

© Del text / *Del texto:*

Les autores i autors / *Las autoras y autores*

© D'aquesta edició / *De esta edición:*

Universitat d'Alacant / *Universidad de Alicante*

Vicerektorat de Qualitat i Innovació Educativa / *Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa*

Institut de Ciències de l'Educació (ICE) / *Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)*

ISBN: 978-84-608-7976-3

Revisión y maquetación: Verónica Francés Tortosa

Publicación: Julio 2016

Trivium: una necesidad urgente y una responsabilidad compartida entre docentes y discentes

M. Gallar Pérez-Albaladejo

Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad de Alicante

RESUMEN

Entre las competencias genéricas que el alumnado debe adquirir destacan tres habilidades instrumentales imprescindibles durante y después de su periodo formativo: la redacción, la exposición oral, y la dialéctica. Se trata de habilidades que “se le supone”, o se asume que irá adquiriendo transversalmente como parte de su formación, de manera que no existe una clara apuesta docente dedicada específicamente a garantizarlas. El día a día académico da claras muestras de carencias en este sentido: escasa capacidad crítica y dialéctica, deficiente calidad literaria en trabajos y exámenes, dificultad en la expresión oral. En los trabajos de fin de grado o de máster, epítome de la madurez académica adquirida, es donde el alumnado obtiene resultados a menudo mediocres por falta, no de conocimientos, sino de dominio de dichas competencias. Los tutores se encuentran así ante un problema al que no pueden poner remedio a corto plazo y los alumnos con frecuencia son evaluados injustamente por tribunales no sensibilizados con esta realidad. Se trata, pues, de una necesidad urgente, considerando que constituye una responsabilidad compartida entre docentes y discentes. Nuestro objetivo es concienciar al profesorado de esta situación, de esta necesidad, y debatir y proponer soluciones.

Palabras clave: competencias genéricas, expresión oral, expresión escrita, dialéctica.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Problema

La formación del alumnado no siempre garantiza la plena adquisición de competencias instrumentales, indispensables para culminar con éxito su titulación académica. En particular, hay tres habilidades cruciales que, a nuestro juicio, presentan más dificultades y que perturban sustancialmente el trabajo académico en sus distintas modalidades: la expresión oral, la escritura científica y la capacidad dialéctica. Del dominio de este *Trivium*, depende, en gran medida, el rendimiento académico del alumno y su éxito en el trabajo de fin de grado o de posgrado, hito en el que se concentran y demuestran dichas habilidades. En nuestra experiencia docente hemos comprobado que es clamorosamente insuficiente la adquisición y dominio de estas tres competencias en el alumnado universitario y por tanto consideramos urgente la necesidad no sólo de formar y orientar al alumno, sino también de sensibilizar al profesorado y debatir soluciones eficientes.

1.2 Revisión de la literatura

Conceptos preliminares

A la hora de desarrollar el trabajo universitario, el alumno necesita ir adquiriendo y madurando lo que se denominan competencias genéricas y específicas. Una forma muy sencilla de definir las competencias es la que aporta Rodríguez Esteban: “capacidades para actuar de forma eficaz en contextos determinados”. De manera más precisa, Bunk las define como aquel conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, para resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y para estar capacitado para colaborar en su entorno profesional y laboral (Bunk, 1994).

A lo largo de los últimos años, a tenor de la renovación pedagógica promovida por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha desarrollado una útil tipología de competencias, cristalizada en el Proyecto Tuning (2006). Por su parte, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha desarrollado una amplia elaboración y divulgación de libros blancos de numerosas titulaciones universitarias, en los que se hace especial incidencia en la importancia de implementar competencias instrumentales.

Si bien existe una clasificación elemental de competencias que distingue tres tipos – básicas, genéricas y específicas-, la bibliografía añade y propone muchas otras modalidades, e

incluso entremezcla algunas de ellas, dando lugar a cierta confusión léxica, semántica y taxonómica.

De una manera sucinta, y a fin de proporcionar una visión de conjunto y contextualizadora, exponemos a continuación la clasificación de competencias genéricas – también llamadas transversales- propuesta por el Proyecto Tuning, que distingue tres grandes grupos: las competencias instrumentales, las interpersonales, y las sistémicas (Pulido, 2008):

a) Instrumentales:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de organización y planificación.
- Conocimiento general básico.
- Profundización en el conocimiento básico de la profesión.
- Comunicación oral y escrito en el idioma propio.
- Conocimiento de una o más lenguas extranjeras.
- Habilidades básicas informáticas.
- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.
- Habilidades de gestión de la información (capacidad para recuperar y analizar información de diversas fuentes).
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.

b) Interpersonales:

- Trabajo en equipo.
- Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar.
- Capacidad para trabajar en un contexto internacional.
- Capacidad para comunicarse con expertos de otros campos.
- Habilidades en las relaciones interpersonales.
- Razonamiento crítico.
- Compromiso ético.
- Capacidad de crítica y auto-crítica.
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.

c) Sistémicas:

- Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica.

- Capacidad de aprendizaje.
- Aprendizaje autónomo.
- Adaptación a nuevas situaciones.
- Liderazgo.
- Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Motivación por la calidad.
- Sensibilidad hacia temas medioambientales.
- Habilidades de investigación.
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
- Diseño y gestión de proyectos.

La importancia de recuperar el *Trivium*

La adquisición de buena parte de las competencias genéricas comienza –como no podría ser de otra manera- en etapas educativas previas, como son la primaria y la secundaria, consolidándose en la universitaria. De hecho, el Real Decreto 1393/2007, que regula la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, establece que se garantizarán las competencias básicas de los estudiantes de grado en los siguientes términos:

- a) Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;
- b) Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;
- c) Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;
- d) Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;

- e) Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Obsérvese que la mencionada normativa está refiriéndose y poniendo especial énfasis en las competencias básicas que otrora se denominaron como Trivium –Gramática, Retórica y Dialéctica– lo que incluye redacción y exposición oral-, y de defender argumentos, esto es, de dialéctica. Sin embargo esa ideal y deseada secuencia de consolidación que ha de iniciarse en la educación primaria y culminarse en la universitaria queda lejos de la realidad (Quintana et al, 2007).

Merece aquí mencionarse el magnífico análisis de Peña (2008), en el que defiende la necesidad de preservar y promover dichas competencias: “El lenguaje –nos dice- es un mediador de la actividad mental por la cual los estudiantes aprenden, reflexionan y entran a participar en el diálogo continuado en el que se construye el conocimiento”. El autor expresa casi en tono de proclama la realidad que aquí denunciamos:

«Quienes trabajamos como docentes universitarios sabemos por experiencia que muchos de nuestros estudiantes tienen serias dificultades para comprender y producir textos académicos; exponen sus ideas de forma aislada y esquemática; no desarrollan un plan previo ni un proceso sistemático de producción textual; desconocen los géneros y las convenciones de la escritura académica; tienen problemas de coherencia y de cohesión en el desarrollo de las ideas o transcriben literalmente de los textos que leen, sin una apropiación y valoración crítica, y sin llegar a hacerlas parte integral de su propio texto... También en la expresión oral se observan en los estudiantes universitarios serias debilidades tanto en su competencia para comunicar sus ideas oralmente con seguridad, precisión y propiedad, como para escuchar con atención, respetar y tener en cuenta los argumentos y las opiniones de sus interlocutores y, de este modo, participar en el proceso de construcción del conocimiento a través del diálogo vivo con diferentes formas de pensar. » (Peña, 2008).

El autor reconoce que son escasas las universidades que ofrecen estrategias formativas eficaces para resolver este problema endémico del alumnado universitario.

En el contexto universitario, el lenguaje posee una triple función comunicativa, social y epistémica. Escribir bien supone no sólo redactar correctamente, sino ordenar ideas y

argumentos y adecuarse a un método científico propio del aprendizaje de las ciencias. Por lo que respecta al discurso oral, el debate académico y su capacidad de argumentación y contraargumentación contribuye a la reflexión y cuestionamiento de la evidencia científica y sus postulados, además de promover la defensa de unos posicionamientos o conclusiones en acontecimientos tan significativos como la defensa de una tesis o una comunicación científica en un congreso. “La promoción y el desarrollo de las habilidades argumentativas –nos dicen Jiménez-Aleixandre y Erduran (2007)- no se traducen en requisitos para hacer ciencia, sino en habilidades para el pensamiento crítico, la adquisición del conocimiento, y la capacidad de los estudiantes para participar de forma adecuada en la toma de decisiones” (citado por Monsalve, 2012).

Compartimos con Peña (2008) que estas habilidades “son poderosos instrumentos para producir y transformar el conocimiento, elevar la calidad de los aprendizajes, desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes y hacerlos partícipes en el proceso de su formación”.

Evaluación y análisis de las competencias genéricas

Varias universidades españolas han llevado a cabo análisis sobre la adquisición de las competencias genéricas, desde la óptica de los estudiantes, los profesores, los egresados y las empresas (Chapman y O’Neill, 2010). Merece aquí especial mención el estudio promovido por el ICE de la Universidad de Zaragoza (2008), que ofrece una panorámica muy reveladora y sugestiva de la realidad referida. De este estudio, cabe destacar un dato significativo: cuando se pregunta a docentes, discentes y empresarios quién debería ser el principal responsable en el desarrollo de cada una de las mismas, en el caso de las competencias de expresión oral y escrita, llama poderosamente la atención que el 62% de los encuestados considera que deberían ser el sistema educativo y la universidad, siendo mínima la responsabilidad individual (Guedea, 2008).

El análisis de Guedea concluye que “que hay que difundir ideas, de una manera más amplia, dirigida a estudiantes y titulados, sobre la importancia concedida por el mercado laboral a las competencias profesionales, así como de aquellas competencias más demandadas a titulados universitarios”. La autora plantea así mismo la necesidad de definir quién debe desarrollar la metodología para la adquisición de estas competencias, invocando al individuo, el sistema educativo la universidad y la empresa.

El proyecto REFLEX (*El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa*), que tiene por objetivo analizar la adecuación en materia de competencias genéricas de los egresados universitarios en su inserción laboral, se basó en una amplia encuesta llevada a cerca de cuarenta mil titulados, y entre sus conclusiones destaca en general un aceptable grado de satisfacción con las competencias genéricas adquiridas en la universidad. Entre sus conclusiones, el informe refiere que “Las carreras favorecen la adquisición de competencias como Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos, Capacidad para trabajar en equipo, Capacidad para redactar informes o documentos, Pensamiento analítico y Dominio de su área o disciplina. Ahora bien, sólo una de las mencionadas, Capacidad de trabajar en equipo, se encuentra entre las destacadas como requisito importante en el puesto de trabajo”. De las competencias comunicativas, el informe afirma que la capacidad de redactar es la más valorada en su conjunto (ANECA, 2007).

El Estudio de Competencias de los titulados por la Universidad Miguel Hernández, acometido por Gómez Gras et al (2006), determinó que las competencias más valoradas por las empresas fueron: responsabilidad en el trabajo, motivación por el trabajo, capacidad de trabajar en equipo, capacidad de aprender, compromiso ético, preocupación por la calidad y la mejora, y capacidad de organizar y planificar.

A lo largo de los últimos años se han publicado numerosas guías de evaluación de competencias en diferentes carreras universitarias, como las ofrecidas por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (Gairín Sallán et al, 2009). Existen así mismo interesantes contribuciones que proponen modelos formativos para la adquisición de dichas competencias, como la aportada por Rosa, Riberas y Fernández (2012), de la Universidad Ramón Llull, en la que se establecen las funciones del profesorado como mediador, observador y facilitador, además de presentar una amplia gama de actividades académicas.

Se han diseñado diversos cuestionarios para evaluar las competencias, unos más centrados en la eficiencia académica (Villa y Poblete, 2011), y otros más proyectados al mundo empresarial y laboral, como el SAARD Questionnaire (Fung et al, 2006), o en España, el cuestionario elaborado por Solanes et al (2008). En la mayor parte de ellos se valoran sus ítem a partir de escalas tipo Likert.

También nos parece muy interesante la investigación cualitativa en este ámbito, como la desarrollada por Gatell y Moreno (2014), quienes proponen la entrevista cualitativa como

instrumento para el desarrollo y evaluación de competencias en el grado de Enfermería. Nos resulta particularmente útil el abordaje cualitativo del diagnóstico y evaluación de competencias genéricas, ya que permite un acercamiento complejo al alumnado al que no profundizan las técnicas cuantitativas. Además, éstas técnicas se pueden adaptar a la acción tutorial y promueven la relación y cohesión entre alumnos y profesores.

Por otra parte, se han realizado valoraciones de competencias genéricas referidas a un tipo de actividad o asignatura, como el prácticum, o la organización y celebración de jornadas científicas por parte del alumnado (Baños y Pérez, 2005; Arráez-Aybar et al, 2008; Calvo-Calvo, 2013; Agudo et al, 2013).

Otros autores han propuesto un método de evaluación de competencias basado en la interacción interpersonal entre alumno y profesor; se trata de la *entrevista de evaluación del aprendizaje focalizada en competencias* (Poblete et al, 2016). En este caso el docente o tutor selecciona los niveles de dominio de la competencia que se desea trabajar y evalúa si se cumple una serie de indicadores en el alumno, formulando las preguntas apropiadas. La valoración de cada uno de los indicadores puede basarse en una escala tipo Likert.

Sin embargo son escasas las contribuciones que se centren específicamente en la problemática de la promoción de algunas de las competencias propias del *Trivium*; algunos trabajos, como el de Fernández et al (2008) proponen un interesante diseño metodológico para abordar la comunicación oral en el aula de Magisterio.

En este sentido, el objetivo de esta comunicación se centra en las competencias genéricas imprescindibles para el desarrollo eficiente del trabajo académico por parte del alumno, y en particular de las tres capacidades referidas, por condicionar estas tanto la propia actividad académica, apelando a la clamorosa necesidad de que tanto docentes como discentes se comprometan en su adquisición mediante diversas estrategias que esperamos trazar en esta comunicación y someter a sanción.

1.3 Propósito

El propósito básico de esta comunicación manifestar ante el colectivo de profesionales docentes universitarios y en el contexto de un congreso de innovación didáctica como es REDES, la necesidad de debatir y proponer soluciones al problema referido.

La hipótesis de trabajo que deseamos plantear es que, para la consecución de las tres competencias clave planteadas –expresión oral, escrita y dialéctica-, los profesionales docentes debemos:

- a) Evaluar con nuestros propios alumnos la situación.
- b) Concienciar y sensibilizar al alumnado de la importancia de la autogestión y adquisición de las tres competencias básicas.
- c) Implementar en nuestra actividad académica estrategias para que los alumnos puedan ejercitar y madurar dichas competencias.

2. DESARROLLO DE LA CUESTIÓN PLANTEADA

El diseño curricular de las actuales carreras universitarias inspiradas por el EEES incluye un conjunto de competencias genéricas que sin embargo no distribuye por asignaturas, sino transversalmente. Además, asume que el alumno va a ser capaz de concienciarse y responsabilizarse de la consecución de sus propias competencias. Por otro lado hay que analizar si el diseño estructural de la docencia en cuanto a tipos de aulas, ratio de alumnos, cumplimiento de temarios, evaluaciones tradicionales, constituyen en suma un obstáculo al proceso de adquisición de competencias, que no acaban implementándose porque no se sabe o no se pueden ubicar adecuadamente el momento y los recursos para su desarrollo en el aula.

Cuando un alumno es evaluado en alguna de las asignaturas de su carrera, aunque en la programación de la misma figure que se evalúan sus competencias genéricas, al final se acaban evaluando única y exclusivamente conocimientos y competencias específicas de dicha asignatura. El profesorado no se implica más allá, ni el alumnado tampoco desea probablemente un proceso evaluador complejo; prefieren que sea algo rápido, conciso y objetivo, siendo el examen de test el prototipo sobreexplotado de método de evaluación preferido por las carreras científicas y técnicas.

Pero lo cierto es que existe una amplia gama para evaluar al alumno de manera diversa y más completa y justa. Villa y Poblete (2011) hacen una exhaustiva y completa propuesta de métodos de evaluación que se pueden implementar en distintos niveles y asignaturas. No obstante, como bien afirman estos autores, debe llevarse a cabo un reparto de la gestión de las competencias entre los docentes y/o las asignaturas de una titulación, de lo contrario se corre

el riesgo de que todo quede en una propuesta general y los docentes acaben obviándolas a favor de centrarse en las competencias específicas.

Algunas universidades hacen de ciertas competencias una marca de calidad; así, la Universidad de Deusto promueve especialmente cinco competencias genéricas: comunicación verbal, comunicación escrita, sentido ético, trabajo en equipo y el uso de tecnologías (Villa y Poblete, 2011). Existe pues una mentalización en el profesorado y el alumnado que favorece la consecución de dichas competencias.

Otra forma de evitar que sea desatendida la adquisición de competencias genéricas es diseñando estrategias específicas en el ámbito académico, como asignaturas específicas, talleres, profesorado especializado que participe de manera transversal en diferentes asignaturas, elaborar un mapa de competencias por asignaturas, etc.

Las modalidades estratégicas para la implementación de las competencias genéricas son, según Villa y Poblete (2011):

- Organización de talleres sobre competencias genéricas durante el curso, en fines de semana o días reservados para este propósito.
- Impartición de un «curso cero» durante quince días cada semestre antes de comenzar las clases ordinarias.
- Dedicación de profesores especializados en las competencias genéricas que imparten de manera transversal en todas las titulaciones o carreras.
- Reforzar integración con algún taller específico sobre alguna competencia determinada.

Sin embargo, estos autores advierten que “Es preferible negociar el «mapa de competencias genéricas» en lugar de imponer a cada profesor qué competencia o nivel de dominio de competencia incorporará en su planificación docente o guía de enseñanza-aprendizaje”.

A fin de promover la implementación y consolidación de las tres competencias genéricas reivindicadas en esta comunicación, hemos diseñado un plan de actuación preliminar de esta cuestión que nos parece interesante exponer a la comunidad de profesionales de la docencia, y que son los puntos que glosamos a continuación.

2.1 Objetivos

- a) Manifestar la necesidad de concienciar a profesores y alumnos de la gran importancia de las competencias de expresión oral, escrita y dialéctica, para el trabajo universitario en sus múltiples facetas.
- b) Plantear diversos métodos de análisis del problema, buscando para ello la interacción con el alumnado y el profesorado a fin de indagar en el alcance de evaluar las competencias, concienciar sobre la necesidad de las mismas y proponer acciones formativas.
- b) Debatar con el profesorado, interaccionar con el mismo a fin de contrastar opiniones y experiencias propias en la práctica docente.

2.2. Método y proceso de investigación

Con arreglo a lo desarrollado en este apartado, podemos disponer de dos tipos de investigaciones que se pueden llevar a cabo con fines diagnósticos y/o de intervención:

- a) Investigación cuantitativa: mediante encuestas. Se pueden proponer las ya publicadas (Solanes et al, 2008), si bien no se centran especialmente en las tres competencias objeto de estudio de esta comunicación. Sería pues interesante diseñar una encuesta *ad hoc* que analizara más pormenorizadamente dichas competencias, y que podría ser sometida ulteriormente a validación estadística.
- b) Investigación cualitativa: mediante el desarrollo de una o varias de las siguientes técnicas:
 - a. Entrevistas en profundidad.
 - b. Grupos de discusión.
 - c. Análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades).
 - d. Investigación-acción.

Las entrevistas en profundidad se pueden proponer en el contexto del Plan de Acción Tutorial que el tutor podría desarrollar en algún momento del curso académico, no necesariamente al principio del mismo. Salvo en casos de grupos pequeños, en caso de grupos extensos habría que alcanzar una muestra cuyo tamaño estaría en función de la saturación de la información que se recabara. Desde nuestro punto de vista, sería más aconsejable partir de entrevistas no estructuradas o semi-estructuradas.

Los resultados de la entrevista se pueden procesar de diversas maneras; una elemental consiste en elaborar un conjunto de categorías, subcategorías y nodos. También resulta particularmente útil establecer una serie de indicadores sobre cada competencia para plantear las preguntas que estos requieren y registrar a continuación las respuestas aportadas por el alumnado. Los resultados se pueden tabular para organizar toda la información y analizarla de manera más sistemática.

Los grupos de discusión, también denominados *focal groups*, dado su carácter colectivo concitarían el interés y la participación del grupo de clase, con aportaciones muy interesantes por parte de los alumnos y propuestas de solución que se podrían debatir y contrastar. Esta técnica la lideraría el profesor de la asignatura pero también podría plantearse en un grupo de docentes. Finalmente sería de gran importancia triangular la información de las distintas estrategias de investigación cualitativa para extraer conclusiones productivas.

El análisis DAFO es una herramienta que permite establecer qué factores contribuyen a adquirir las competencias genéricas y qué dificultades existen para su adquisición, tanto a nivel interno (de la propia asignatura) como externo (planificación de horarios, planes de estudios, etc.). Puede plantearse a nivel individual o grupal. En la tabla 1 ponemos un ejemplo de la matriz resultante elaborada por un alumno sobre la capacidad de expresión oral.

Tabla 1. Matriz DAFO sobre la competencia de expresión oral

Análisis interno	<i>Fortalezas</i>	<i>Debilidades</i>
	Me gusta decir lo que pienso al profesor y a los compañeros de clase.	Tengo insuficiente fluidez a la hora de expresarme.
	Me gusta informarme bien y asegurarme de lo que quiero expresar.	Manejo el vocabulario científico de manera pobre.
	En clase me gusta preguntar y participar en coloquios.	Me siento incapaz de hacer un examen oral.
Análisis externo	<i>Oportunidades</i>	<i>Amenazas</i>
	Las prácticas de problemas me permiten participar en público.	El plan de estudios de las distintas asignaturas da pocas opciones a adquirir esta competencia.
	En clase de teoría se plantean debates en los que podría participar más.	El ambiente de grupo no favorece la expresión oral en el desarrollo de las clases.
	Hay asignaturas en mi carrera que se prestan a un mayor desarrollo de la expresión oral.	La mayor parte de los profesores no fomenta la expresión oral en sus actividades docentes.

Por último, la investigación-acción es una técnica cualitativa productiva que permite una primera aproximación del problema en la que se plantean propuestas de solución que pueden llevarse a efecto para ser sometidas a una ulterior valoración. Este procedimiento

precisa extenderse a lo largo de bastante tiempo, y podría abarcar incluso todo el curso académico. Cabe recordar en este momento que, en línea con otros autores mencionados, no se trata de obtener resultados a corto plazo; la adquisición de estas competencias se puede prolongar a lo largo de varios cursos.

Los diversos métodos expuestos, especialmente los cualitativos, nos permitirán obtener propuestas productivas que podrían implementarse en la programación de las asignaturas y de otras actividades académicas.

3. CONCLUSIONES

- a) La deficiencia de tres competencias genéricas –expresión escrita, oral y capacidad dialéctica- perturban seriamente el trabajo académico del alumnado en sus distintas facetas y niveles.
- b) Consideramos necesario y útil plantear en un foro de docentes universitarios dedicado a la pedagogía y la didáctica dicha deficiencia para promover un proceso de concienciación que pondere los grados de responsabilidad de docentes y discentes.
- c) Existen variados métodos de evaluación de estas competencias genéricas aportadas por una rica bibliografía, pero escasos los que se centran específicamente en las aquí reunidas con la denominación de *trivium*.
- d) Consideramos especialmente útiles las técnicas cualitativas tanto para el análisis y evaluación de las competencias como para la propuesta de soluciones prácticas para su promoción y desarrollo en el aula.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo, J.E., Hernández-Linares, R., Rico, M., Sánchez, H. (2013). Competencias transversales: percepción de su desarrollo en el grado de Ingeniería en Diseño industrial y desarrollo de productos. *Formación Universitaria*, 6(5): 39-50.
- ANECA (2007). Informe ejecutivo. El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa. (REFLEX). Recuperado de http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeEjecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf

- Arráez-Aybar, L.A. et al. (2008). Adquisición de competencias transversales en alumnos de pregrado de Ciencias de la Salud en la Universidad Complutense: una experiencia positiva. *Educación Médica*, 11(3): 169-177.
- Baños, J-E, Pérez, J. (2010). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. *Educación Médica*, 8(4): 216-225.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1(8-14).
- Chapman, E., O'Neill, M. (2010). Defining and Assessing Generic Competencies in Australian Universities: Ongoing Challenges. *Education Research and Perspectives*, 37(1), 105-123.
- Clavo-Calvo, M.A. (2013). Características de la formación continuada en comunicación científica impartida a profesionales de la salud. *Fundación Educación Médica*, 16(3): 137-144.
- Comité de Gestión de Tunning (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. Unión Europea. Recuperado de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf
- Fernández, C.M., Torío, S., Viñuela, M.P.; Molina, S., Bermúdez, T. (2008). La comunicación oral como competencia transversal de los estudiantes de Pedagogía y Magisterio: presentación del diseño metodológico de una innovación para su trabajo en el aula. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31: 26-38.
- Fung D, Lee, W, Kwan K, Wong S. (2006). *Project on assessing the development of generic competencies of polyu students—report of findings*. Hong Kong: Student Affairs Office and Educational Development Centre, Hong Kong Polytechnic University.
- Gatell, P., Moreno, M. (2014). La entrevista cualitativa como instrumento para el desarrollo y evaluación de competencias en el grado de Enfermería. *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Universidad Europea de Madrid*. Recuperado de http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3657/x_jiiu_2014_594.pdf?sequence=2
- Gil, E. (2013). Iniciativa curricular para el desarrollo de competencias transversales en Ciencias de la Salud. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1): 329-347.

- Gómez Gras, J.M., Galiana, D., García, R., Cascarilla, C., Romero, M.R. (2006). *Competencias profesionales en los titulados en la UMH*. Elche: Servicio publicaciones de la UMH.
- Monsalve, M.E. (2012). Habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales. *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura*. Salamanca.
- Peña, L.B. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89357_archivo_pdf_comunicacion.pdf
- Quintana, M.A., Solange, M., Sánchez, A.X., Sidler, H.W., Toirkens, J.R. (2007). Competencias transversales para el aprendizaje de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://rieoei.org/1949.htm>
- Rodriguez Esteban, A. (2007). Las competencias en el espacio europeo de educación superior. Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, 6: 139-153.
- Rosa G, Riberas, G, Fernández, C. (2012). Modelo formativo y competencias transversales: una propuesta para el Grado en Educación Social. Comunicación. *VI Congreso Estatal de Educación Social*. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/18/e1e5_res_18.pdf